

## Strukturgleichungsmodelle: Unterrichtsforschung im Fach Politik zum politischen Wissen über Demokratie

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2019). Strukturgleichungsmodelle: Unterrichtsforschung im Fach Politik zum politischen Wissen über Demokratie. In G. Lang-Wojtasik, & S. König (Hrsg.), *Die Vielfalt methodischer Zugänge in der Unterrichtsforschung: Beispiele aus Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik* (S. 85-99). Ulm: Klemm+Oelschläger. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-66311-7>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

# Strukturgleichungsmodelle: Unterrichtsforschung im Fach Politik zum politischen Wissen über Demokratie

Georg Weißenö

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

## 1 Einleitung

Mit der Einführung von Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz in den Jahren 2003, 2004 und 2012 wurden in ausgewählten Fächern für unterschiedliche Bildungsetappen Kompetenzen festgelegt. Die Bildungsforschung und die Fachdidaktiken haben seither viele Anstrengungen unternommen, Hinweise für einen gelingenden kompetenzorientierten Unterricht zu geben. Im Zuge dieser Entwicklungen hat sich auch die Politikdidaktik den in der sog. Klieme Expertise gestellten Anforderungen an den Unterricht gestellt. Danach benennen Bildungsstandards „Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. (...) Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mithilfe von *Testverfahren* erfasst werden können“ (Klieme et al., 2003, S. 19).

Die Diskussion um die Kompetenz wird „mit wissenschaftstheoretischen, methodischen, normativ-bildungstheoretischen, politischen, wissenschafts- und disziplinpolitischen und gelegentlich auch mit moralischen Argumenten geführt. Sie unterscheidet sich strukturell vom üblichen innerwissenschaftlichen Diskurs forschender Disziplinen“ (Baumert, 2016, S. 216). Letztlich ist es aber die Aufgabe der Politikdidaktik, sich vorrangig mit den wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodischen Aufgaben zu beschäftigen. Hierbei ist eine Diskussion über empirische Befunde im Rahmen von Theorien bzw. Modellen zu führen. Zunächst aber war die Entwicklung eines theoretisch fundierten Kompetenzmodells (Detjen et al., 2012) erforderlich. Mit den IRT-Modellen ist es zudem messtheoretisch möglich geworden, die Fähigkeiten zu überprüfen. Die Politikdidaktik hat sich mit unterschiedlichen Methoden ihrem Forschungsgegenstand genähert und versucht, sich den forschungsmethodischen Entwicklungen in den anderen Fächern anzunähern. Eine systematisch ausgerichtete Forschungsrichtung hat sich entwickelt.

In der Folge haben sich unterschiedliche Formate politikdidaktischer Unterrichtsforschung herausgebildet, mit denen sich Phänomene des Politikunterrichts beschreiben lassen. Ein Format der politikdidaktischen Forschung ist die Implementation von Innovationen nach dem Konzept der *design-based-research*. Das Format der Wirkungsforschung arbeitet mit Versuchs- und Kontrollgruppen. Das Format der Querschnittsanalysen dient der Untersuchung des Fachwissens, der

Einstellungen und Motivationen, der professionellen Kompetenz u. v. a. m. Es sind zu diesem Format bisher die meisten Studien erschienen. Angewandt wurden dabei auch verschiedene Methoden wie z. B. Mehrebenenanalysen, Strukturgleichungsmodelle oder *Latent-Change-Modelle* (vgl. Weißeno, 2018). Im vorliegenden Beitrag sollen einige Ergebnisse zur Erforschung des politischen Wissens von Schüler\*innen, die auf der Modellierung von Strukturgleichungsmodellen beruhen, gezeigt werden. Hierzu werden ausführlicher zwei Studien vorgestellt, ergänzt um weitere Ergebnisse. Dazu wird zunächst der theoretische Hintergrund dargestellt. An die Möglichkeiten und Konstruktion von Tests zum politischen Wissen im Zusammenhang mit weiteren Variablen wird anschließend erinnert. Danach werden einige Ergebnisse aus den beiden Studien zu den Effekten von motivationalen und volitionalen Kompetenzen auf das politische Wissen berichtet. Schlussfolgerungen schließen den Beitrag ab.

## 2 Theoretischer Hintergrund

Die Phänomene des Unterrichts beschreiben mehrere Wissenschaftsdisziplinen wie z. B. die Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und die Fachdidaktiken. Um die Phänomene des Politikunterrichts aus wissenschaftlicher Perspektive zu klären, sind zumindest Bezüge zur Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Psychologie für die Politikdidaktik unerlässlich. Ihre Aufgabe ist es, die in den politischen Lernkontexten entstehenden Phänomene theoretisch und empirisch zu beschreiben (Weißeno, 2018, S. 27). Die Politikdidaktik untersucht mithin die unterrichtsrelevanten politischen Kontexte sowie die fachbezogenen Lehr- und Lerneffekte. Sie beschäftigt sich mit der Beschreibung des schulischen Vermittlungsprozesses von politikwissenschaftlichen Erkenntnissen.

Die im Unterricht präsentierten realen politischen Situationen stellen Interessenkonflikte aus unterschiedlichen Perspektiven dar. Die Schüler\*innen sollen die Sachverhalte mit politischen Begrifflichkeiten erfassen. Mit dieser Informationsverarbeitung kann der Kompetenzerwerb beschrieben werden. Um diese Phänomene begreifen zu können, benötigt die Politikdidaktik eigene Theorien. Hierzu kann z. B. das Modell der Politikkompetenz herangezogen werden. Der Anspruch ist, die Realität des Politikunterrichts mit dem Modell in Teilen zu beschreiben (ausführlicher Weißeno, 2017).

Das Modell der Politikkompetenz (Detjen et al., 2012) benutzt den psychologischen kontextspezifischen Kompetenzbegriff und dessen wissenschaftstheoretische Grundlegung (Klieme & Hartig, 2007). Es beschreibt vier Kompetenzdimensionen (Fachwissen, Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit, Einstellungen und Motivation) mit den jeweils dazugehörigen Facetten (Abb.1).

Das Fachwissen wird mit 30 Fachkonzepten und den dazugehörigen konstituierenden Begriffen (ca. 200) konkretisiert. Eine Form des Fachkonzeptes ist der Begriff, der mental mit Vorstellungen verbunden und dabei mit anderen Begriffen vernetzt wird. Die Möglichkeit, sich Wissen über Fachkonzepte im Unterricht anzueignen, ist gegeben, da Informationen und Erfahrungen von den Menschen in Strukturen behalten werden.

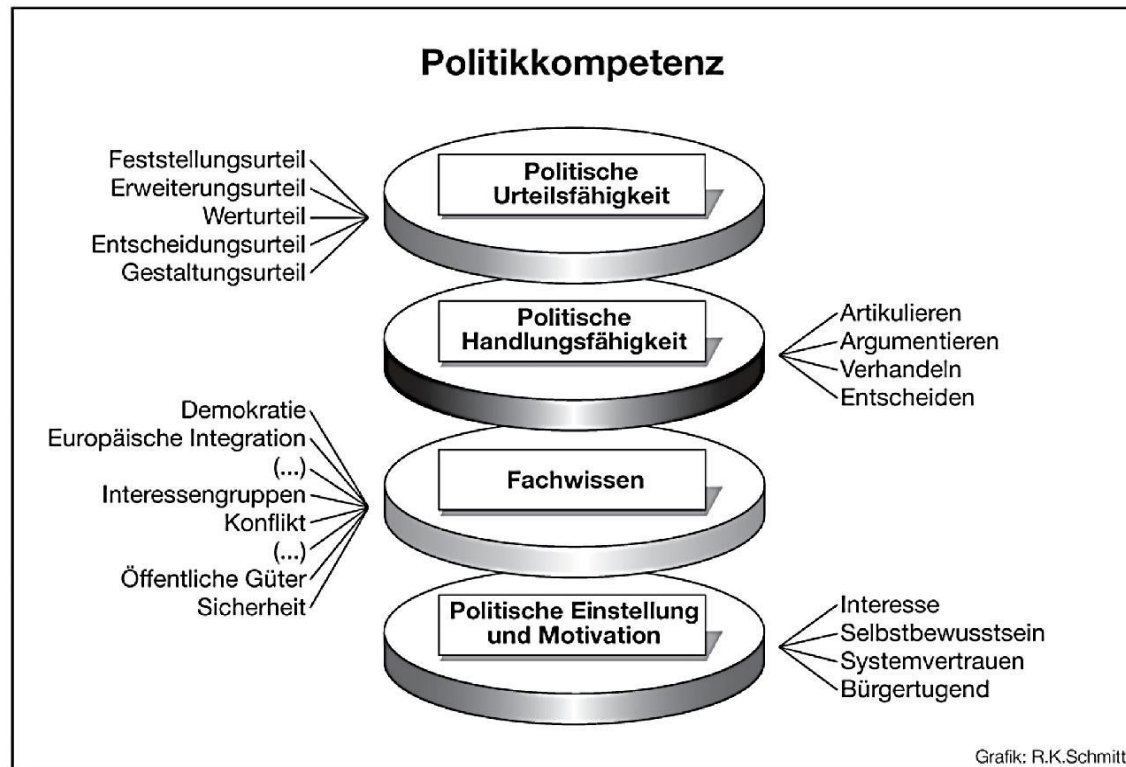


Abb. 1. Modell der Politikkompetenz (Detjen et al., 2012, S. 15).

Die Fachinformationen aus dem Unterricht werden sowohl wahrnehmungs- als auch bedeutungsbezogen weiterverarbeitet. Es entstehen Konzepte, die aber mit den ursprünglichen Wahrnehmungen der Originalereignisse nicht mehr identisch sind. Das konzeptuelle Wissen bildet sich aus. Die Politikwissenschaft liefert hierfür die Begrifflichkeiten für den Unterricht. Sie sind im Modell als Fachkonzepte inhaltlich konkretisiert und für das unterrichtlich Leistbare eingegrenzt (Weißeno, 2017). Für die Sek I sind inzwischen in mehreren Studien 22 Fachkonzepte mehrfach bestätigt (z. B. Demokratie, Gewaltenteilung, Grundrechte, Staat, Interessengruppen, Konflikt, Legitimation, Macht, Öffentlichkeit, Parlament, Parteien, Regierung, Wahlen, Freiheit, Nachhaltigkeit, Sicherheit). Diese Fachsprache wird des Weiteren beim politischen Argumentieren/Handeln und Urteilen bei komplexeren gedanklichen Sachverhalten genutzt. Derartige prozessbezogene Kompetenzdimensionen erfordern fachliches Argumentieren

und Kommunizieren, aber auch Problemlösen und Modellieren. Die argumentative Entscheidung ist der Kern der politischen Urteilsfähigkeit (Manzel & Weißeno, 2017). Sie basiert auf Fakten und Bewertungen und ist auf diese Weise mit dem Fachwissen verbunden.

Politikkompetenz setzt zudem den Willen und die Motivation voraus, Aufgaben, die im Politikunterricht oder im Alltag gestellt werden, zu lösen. Emotionen, Überzeugungen, Interessen können eine Rolle bei der Informationsverarbeitung bzw. der Wissensaufnahme spielen. Insofern ist die Politikkompetenz ein vielschichtiges Konstrukt, das nicht allein auf einer sachlichen Grundlage beruht. Gleichwohl lässt sich die Politikkompetenz nicht im Unterricht beobachten. Sie ist ein theoretisches Konstrukt.

Kompetenz ist nicht beobachtbar. Deshalb bedarf es zur Erfassung einer ganzen Reihe von Einzelbeobachtungen in unterschiedlichen Situationen. Die über einen Fragebogen erhobenen Beobachtungen kann man als hypothetische Konstrukte, denen eine Menge von Testwerten zugrunde liegt, begreifen. Die Item Response Theory (IRT) betrachtet deshalb die beobachteten Testwerte aus einzelnen „Itempäckchen“ und formuliert daraus eine latente Variable. Bei dieser Zusammenfassung von Antworten zu einem Testwert wird implizit bereits ein Messmodell vorausgesetzt. Bei kategorialen latenten Variablen wird angenommen, dass Unterschiede in den manifesten Variablen (gelöst/nicht gelöst) durch die nicht direkt beobachtbare Gruppenzugehörigkeit der beobachteten Fälle im Rasch- oder 2PL-Modell erklärt werden können. Die im vorliegenden Beitrag interessierenden Modelle mit (zusätzlichen) kontinuierlichen Variablen (z. B. mehrstufige Ratingskalen) werden oft unter dem Schlagwort „Strukturgleichungsmodelle“ (SEM) zusammengefasst.

Ein Messmodell spezifiziert, welche Beobachtungen von welcher latenten Variable (z. B. Wissen, Fachinteresse) beeinflusst werden. Im Strukturmodell werden die angenommenen Beziehungen der latenten Variablen untereinander dargestellt (Effekte/Korrelationen). Strukturgleichungsmodelle kombinieren Ideen der Faktorenanalyse (in den Messmodellen) mit Methoden der Pfadanalyse (im Strukturmodell). Dabei wird die Zusammenhangsstruktur zwischen latenten und manifesten Variablen beschrieben. Voraussetzung für ein Strukturgleichungsmodell ist, dass eine theoretische Vorstellung darüber besteht, wie viele latente Variablen zur Erklärung der Zusammenhänge zwischen den beobachteten Variablen erforderlich sind und welche Ladungsstruktur auf den latenten Variablen erwartet werden. In Mplus wird der WLSMV-Schätzer automatisch gewählt, wenn ein Teil der beobachteten Variablen als kategorial definiert ist. Abbildung 2 zeigt das Beispiel eines angenommenen Strukturmodells, dem als Bezugstheorien die Theorie der geplanten Handlung für die Partizipation (Ajzen, 1991) sowie das Modell der Politikkompetenz (Detjen et al., 2012) zugrunde liegen.

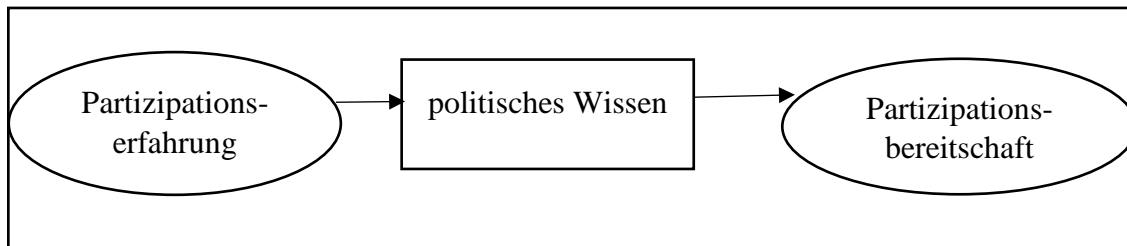


Abb. 2. Strukturmodell der Verknüpfung von Wissen und Partizipation.

Manche Testgütekriterien, wie z. B. Kriteriumsvalidität, Skalierung, Normierung, Fairness von Mess- und Strukturgleichungsmodellen, können empirisch überprüft werden (Hu & Bentler, 1999; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2002). Ob der Test das misst, was er vorgibt zu messen, kann durch die Inhalts-, Kriteriums- und Konstruktvalidität mit Ratings überprüft werden. Die Reliabilität sagt etwas über die Genauigkeit aus, mit der ein Test die Personenfähigkeiten misst. Items, die nicht in das Modell passen, werden eliminiert. Es sollten aber nicht zu viele sein. Verschiedene Fitwerte geben hierüber Auskunft.

Wenn Motivations- oder Volitionsvariablen erhoben werden, können die Fachdidaktiken auf vielfach bestätigte Theorien der Lehr-Lern-Forschung zurückgreifen. Wigfield und Eccles (2002) betonen die Wirksamkeitserwartungen in ihrem Erwartungs-X-Wert-Modell der Leistung, das den *state-of-the-art* weitgehend widerspiegelt. Weitere Faktoren wie die persönliche Wahrnehmung der Erwartungen anderer sowie die Interpretationen des vorherigen Leistungsergebnisses beeinflussen die Leistung. Das Fähigkeitsselbstkonzept, die wahrgenommene Aufgabenschwierigkeit, individuelle Ziele und affektive Erinnerungen beeinflussen als aufgabenspezifische Überzeugungen die Erwartungen und Werte. Fähigkeitsüberzeugungen sind individuelle Kompetenzbewertungen in unterschiedlichen Bereichen. Diejenigen Aufgaben, bei denen man erfolgreich zu sein glaubt, haben besonders viel Wert.

Politikunterricht kann auf die dazu notwendigen Handlungsfähigkeiten vorbereiten (Detjen et al., 2012, S. 65 f.). Insofern besteht ein Zusammenhang der Politikkompetenz mit der Bereitschaft, politisch zu partizipieren und den eigenen, freiwilligen Erfahrungen mit Partizipation. Vernetzt man die Partizipationserfahrung mit der Partizipationsbereitschaft, greift die Theorie der geplanten Handlung. Sie geht davon aus, dass sich Partizipationserfahrung auf Partizipationsbereitschaft auswirkt (Ajzen, 1991). Ausgangspunkt der Theorie ist die Annahme, dass Menschen subjektiv rational sind und die ihnen zur Verfügung stehenden Informationen systematisch nutzen. Eine Handlung wird ausgeübt in Bezug auf ein Ziel, in einem bestimmten Kontext und zu einem bestimmten Zeitpunkt. Der Handlungsaspekt entscheidet, welches Verhalten erfolgt. Einige Studien nehmen zusätzlich die Wirkung von Wissen auf Partizipation an (Delli Carpini & Keeter, 1996; Solhaug, 2006). Nach Gabriel (2013) wird

politische Partizipation durch bestimmte Determinanten der kognitiven Involvement wie Interesse, Selbstkonzept sowie Wissen beeinflusst.

Einflüsse auf das politische Wissen können noch weitere theoretische Annahmen haben. Attributionen, Lernstrategien, Tiefenstrukturen, Metakognitionen etc. gehören dazu. Auch hierzu liegt eine Reihe von Modellen vor, die genutzt werden können. Nicht zu vergessen sind die Hintergrundvariablen wie Geschlecht, kulturelles Kapital oder Migrationshintergrund, die entsprechende Einflüsse erwarten lassen.

Die bisherigen Überlegungen haben auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht, die Phänomene im Politikunterricht theoriegeleitet zu beschreiben. Mit den ontologischen und messtheoretischen Annahmen zur Politikkompetenz kann die Politikdidaktik weiterarbeiten. Hierfür werden im folgenden Abschnitt Modellierungen von zwei Testdesigns zu Strukturgleichungsmodellen gezeigt.

### 3 Konstruktion von politikdidaktischen Tests

Für theoriegeleitetes Testen sind die Messinstrumente an den o. g. Theorien zu orientieren. Die Fachkonzepte des Modells der Politikkompetenz definieren das schulische Grundlagenwissen zur Demokratie in Deutschland. Die inhaltlichen Ausführungen zu den Fachkonzepten (Weißeno et al., 2010) können die Items qualitativ absichern. Hinter den Fachkonzepten stehen Erörterungen zu den unterschiedlichen politikwissenschaftlichen Positionen. Daraus ergibt sich jeweils ein Vorstellungsraum, der bei der Item-Formulierung genutzt werden kann. Die Items sollten aber richtig lösbar und unterschiedlich schwierig sein. Meistens werden kognitiv anspruchsvolle Forced-Choice-Items mit drei Distraktoren eingesetzt, denen eine möglichst kurze Schilderung einer politischen Situation vorausgeht.

Die strukturelle Modellierung soll an einem Beispiel verdeutlicht werden (Abb. 3). Anschließend wird die qualitative Beschreibung des Items auf der Basis des vorab definierten Modells vorgenommen.

„Der ungarische Ministerpräsident möchte, dass Paprika nur in Ungarn angebaut werden darf. Er verlangt von der EU ein entsprechendes Gesetz. Die EU lehnt das ab, weil...

- ☐ sie andere Mitgliedsländer nicht benachteiligen will.
- ☐ ungarische Paprika zu teuer ist.
- ☐ ungarische Paprika nicht gesund ist.
- ☐ Ungarn ein osteuropäisches Mitgliedsland ist.“

Abb. 3. Beispielitem aus dem Wissenstest (Weißeno & Eck, 2013).

Das hier im Vordergrund stehende Fachkonzept der Europäischen Akteure (Weißeno et al., 2010, S. 111) ist mit dem Vorstellungsraum zu den Fachkonzepten Demokratie, europäische Integration, Macht, Markt und Konflikt verknüpft. Die Akteure auf der europäischen Ebene nehmen jeweils mehr oder weniger Einfluss auf die Entscheidungsfindung in der EU. Ihre Interessen, Motive und Handlungen bestimmen den *Outcome* des politischen Systems genauso mit wie die Regeln der Institutionen (ebenda, S. 108). Akteure und Institutionen sind in einem Beziehungsgeflecht. In dem Beispielitem sind die Akteure Mitgliedstaaten, Europäische Kommission, Regierung angesprochen. Ihr Handeln ist auf die Regeln der Demokratie, den Markt für Paprika, die Macht von Einzelstaaten im Konflikt mit den Interessen anderer Staaten bezogen. Voraussetzung für das Handeln der Akteure ist die Europäische Integration.

Die Anwendungssituation bezieht sich auf Diskussionen im Ministerrat. Hintergrund der Fragestellung ist die Abgrenzung von Einzel- und Gesamtinteressen im europäischen Mehrebenensystem. In den Formulierungen des Items finden sich mehrere Fachbegriffe des Kompetenzmodells (Land/Staat, Gesetz, Ministerpräsident, Europäische Union), die den Zusammenhang stimulieren. Es gehört aber ein tiefergehendes Verständnis der Demokratie in der EU dazu, um diese Anwendungssituation zu meistern. Dieses Vorgehen stellt den Bezug zum Kompetenzmodell her und dokumentiert systematisch den Gestaltungsprozess im Messvorgang.

Das schulische politische Wissen wurde in den politikdidaktischen Studien nach der Itemselektion mit ConQuest anhand des dichotomen Raschmodells IRT-skaliert. Zudem wurden DIF-Tests mit diesen Items durchgeführt. Diese klären, ob die Messinstrumente fair hinsichtlich des Geschlechts, des Migrationshintergrunds und gegebenenfalls der Klassenstufe sind. Deshalb kann von zusammenhängenden Items ausgegangen werden, die zur Messung trennscharfer individueller Unterschiede beitragen. Durch trennscharfe und zum Modell passende Items kann von der Validität eines Leistungstests ausgegangen werden. Die Items wurden aus den Studien POWIS (Goll et al., 2010), TEESAEC (Weißeno & Eck, 2013) und Hahn-Laudenberg (2017) übernommen.

In Strukturgleichungsmodellen können weitere unabhängige Variablen hinzugefügt werden, wenn Wissen die abhängige ist. Als Motivationsvariable werden in politikdidaktischen Studien oft Facetten des Selbstkonzepts betrachtet, das nach dem Erwartungs-X-Wert-Modell und dem Modell der Politikkompetenz den Wissensaufbau beeinflusst. Das politische Selbstkonzept wird in der ersten vorzustellenden Studie (Landwehr, 2017) über drei vierstufige Likertskalen aus anderen Studien erfasst: politisches Selbstkonzept (ICCS 2009, Frage 23) (Schulz et al., 2011, S. 177 ff.), Beteiligungsselbstkonzept (ICCS 2009, Frage 30) und leistungsspezifisches Selbstkonzept (IGLU 2006) (Bos, 2010). Das politische Selbstkonzept umfasst im ICCS-Fragebogen sechs Items (Inwiefern



stimmst Du den folgenden Aussagen über Dich und Deine Haltung zum Thema Politik zu? Wenn politische Themen oder Probleme diskutiert werden, habe ich gewöhnlich auch etwas zu sagen.). Das Beteiligungsselbstkonzept als zweites Konstrukt besteht aus sechs Fragen zur Selbsteinschätzung der Schüler\*innen, wie gut sie bei bestimmten Aktivitäten wären (Deinen Standpunkt zu einem brisanten politischen oder sozialen Thema verteidigen). Das leistungsbezogene Selbstkonzept wird mit 16 Fragen erfasst (Wie schätzt Du Deine eigene Leistung ein? Deinen Standpunkt zu einem brisanten politischen oder sozialen Thema verteidigen.).

Zur Erfassung der Partizipationsbereitschaft wurden in der zweiten Studie ebenfalls Items aus dem ICCS 2009-Fragebogen (Frage 32; Schulz, Ainley & Fraillon, 2011, S. 189 ff.) angepasst an die deutschen Bedingungen eingesetzt. Die allgemeine Einleitungsfrage lautet: „Nachfolgend findest Du einige Möglichkeiten, wie Erwachsene aktiv am politischen Leben teilnehmen können. Was wirst Du Deiner Meinung nach tun, wenn Du erwachsen bist?“ Ein Beispielitem ist „Bei Bundestagswahlen wählen“. Die Items konnten auf einer vierstufigen Likert-Skala eingeschätzt werden. Die Items zur Partizipationserfahrung stammen aus dem Bund-Länder-Kommission-Programm „Demokratie lernen und leben“ (Abs, Roczen & Klieme, 2007, S. 53 f.). Unter der Eingangsfrage „Was hast Du schon einmal gemacht?“ sind verschiedene Partizipationsformen aufgeführt, wie beispielsweise „Einer politischen Gruppe/Organisation beitreten“. Die Items konnten mit Ja oder Nein beantwortet werden.

Die Hinweise zur Konstruktion von Tests haben ergeben, dass Items vor dem Hintergrund bestimmter Theorien konstruiert werden können. Getestet werden damit keine normativen Erwartungen, sondern Modelle, die die Realität approximativ beschreiben.

#### **4 Ergebnisse der Forschung zum politischen Wissen**

Die Modellierung der Wirkrichtung erfolgt für die Selbstkonzeptvariablen nach dem Erwartungs-X-Wert-Modell von Wigfield und Eccles (2002). Die Selbstkonzepte korrelieren erwartungsgemäß untereinander (Abb. 4). Das politische Selbstkonzept korreliert mit dem Beteiligungsselbstkonzept zu  $r=.703^{***}$  und mit dem leistungsbezogenen Selbstkonzept zu  $r=.257^{***}$ . Das Beteiligungsselbstkonzept korreliert zu  $r=.296^{***}$  mit dem leistungsbezogenen Selbstkonzept. Somit lässt sich zunächst feststellen, dass das fachspezifische und das leistungsspezifische Selbstkonzept zwar miteinander zusammenhängen, sich aber auch unterscheiden. Fachspezifische und allgemeine Selbstkonzepte können unterschieden werden. Werden die Selbstkonzept-Konstrukte auf politisches Wissen regrediert, haben lediglich das politische Selbstkonzept eine moderate und das leistungsbezogene Selbstkonzept eine geringe Wirkung auf Wissen

(Landwehr 2017, S. 247). Die These von fachspezifisch unterschiedlichen Selbstkonzepten unterstützen Studien von Marsh et al. (1998).

Wird zusätzlich das Geschlecht als Hintergrundvariable hinzugefügt, weisen die Mädchen ein moderat geringeres politisches Selbstkonzept ( $\beta = -.483^{***}$ ) und ein etwas geringeres Beteiligungsselbstkonzept ( $\beta = -.215^*$ ) auf. Dies geht aber nicht direkt mit einem geringeren Wissensstand einher. Jungen und Mädchen wissen hier gleich viel.

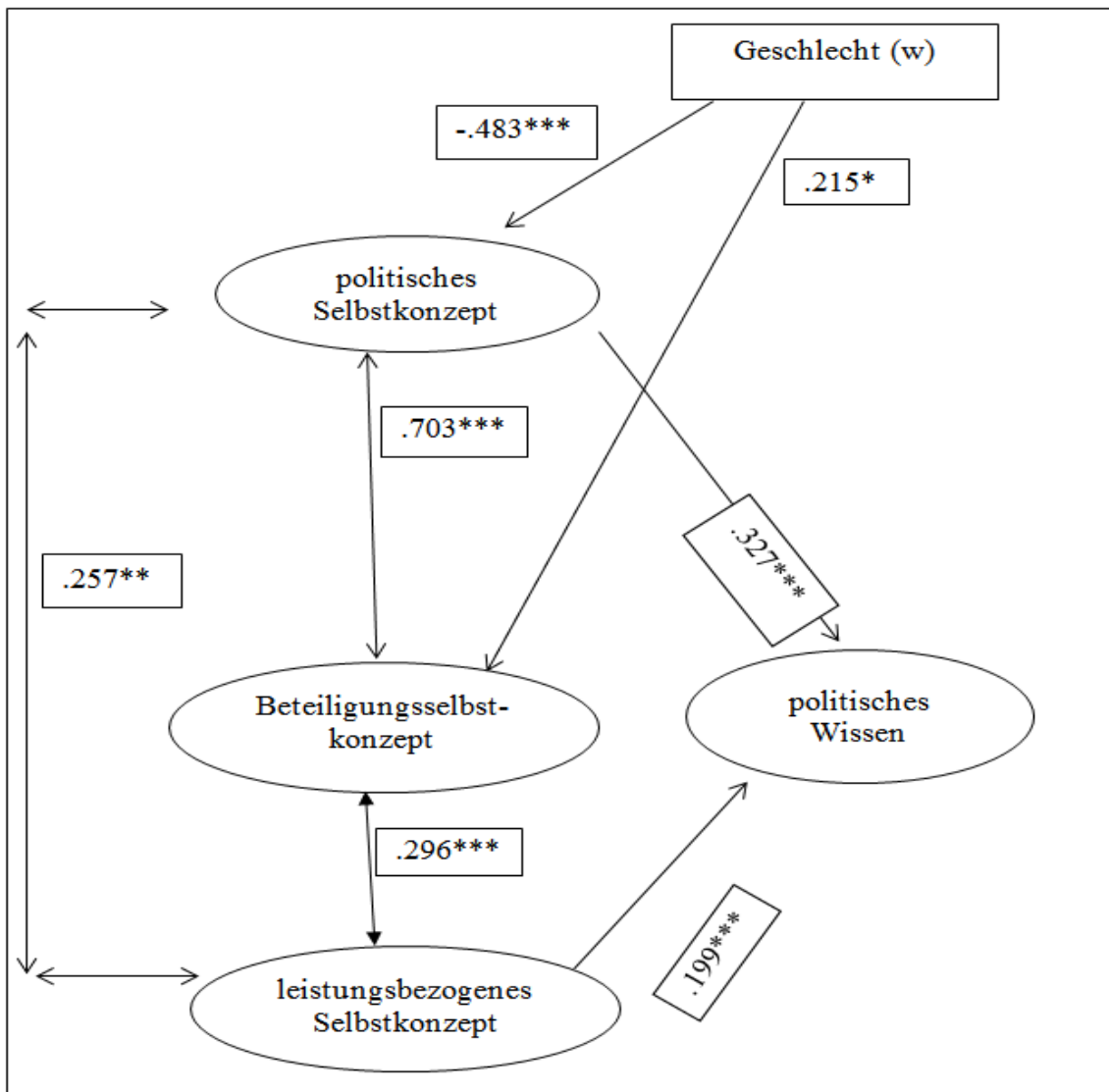


Abb. 4. Strukturgleichungsmodell zur Darstellung des Zusammenhangs von Selbstkonzept und politischem Wissen (Landwehr, 2017, S. 248).

Zudem hat das Geschlecht keine Auswirkung auf das leistungsbezogene Selbstkonzept. Es wird deutlich, dass Mädchen sich nicht allgemein weniger zutrauen, sondern es zeigt sich, dass das geringere Selbstkonzept explizit auf den Politikbereich konzentriert ist (Landwehr, 2017, S. 249).

Den moderaten positiven Effekt insbesondere des fachbezogenen Selbstkonzepts auf die Leistung zeigen auch andere politikdidaktische Studien (Weißeno & Eck, 2013; Weißeno & Landwehr, 2015, 2018). Der Effekt konnte bereits für Grundschüler\*innen bestätigt werden (Weißeno et al., 2016). Die Befunde entsprechen den Erwartungen, da ein positives Selbstkonzept mit vermehrter Anstrengung einhergeht. Zudem ist ein positives Bild der eigenen politischen Kompetenz eine wichtige persönliche Ressource für die politische Partizipation. Nach Baumert et al. (2016) bildet sich das Selbstkonzept der politischen Kompetenz substantiell im Alter von 14 bis 17 Jahren aus.

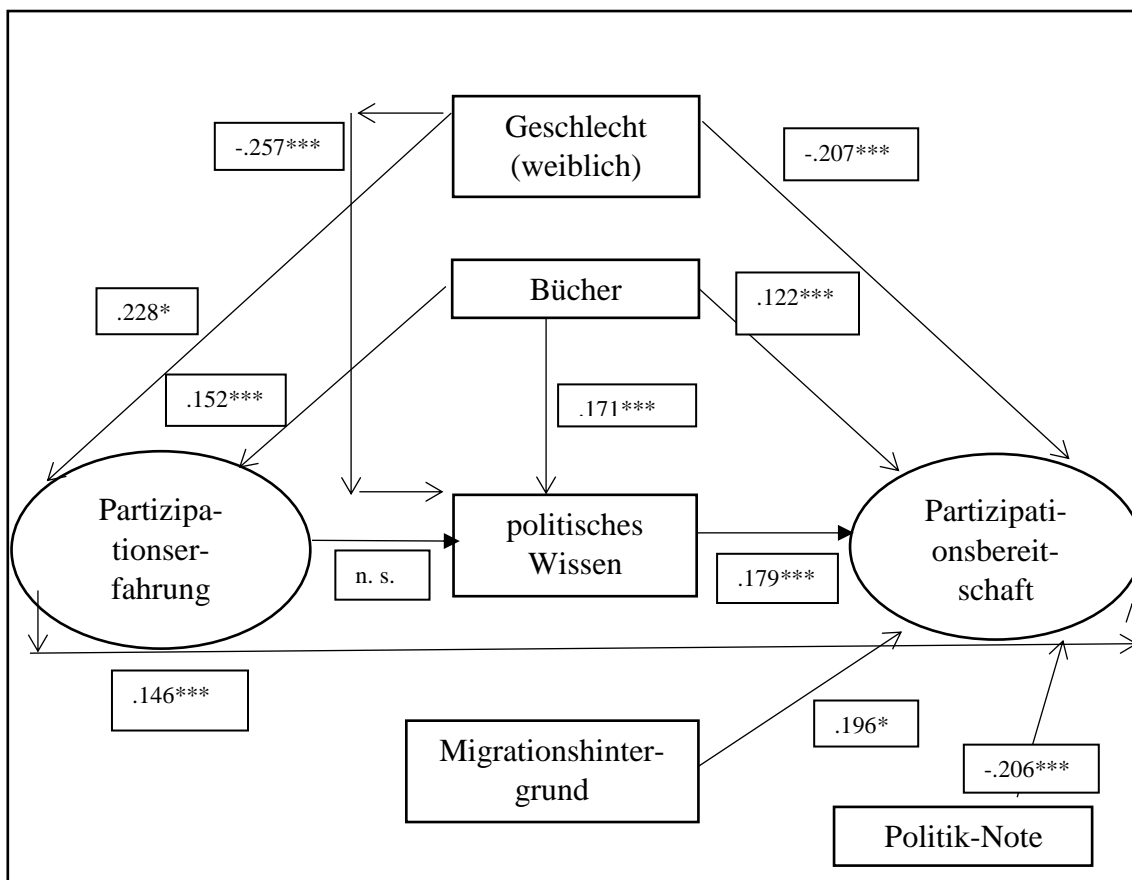


Abb. 5. Strukturgleichungsmodell zur Darstellung der Zusammenhänge von Partizipationserfahrung, politischem Wissen und Partizipationsbereitschaft (Grobshäuser & Weißeno, 2020).

Partizipationserfahrung wirkt sich unter Kontrolle des schulischen politischen Wissens positiv auf die Partizipationsbereitschaft aus (Abb. 5). Auf das politische Wissen hat die im Mittel gering ausgeprägte Partizipationserfahrung entgegen der Erwartung keinen Einfluss. Wer angibt, bereits politisch aktiv gewesen zu sein, will also auch zukünftig partizipieren, verfügt aber nicht über mehr Wissen. Das politische Wissen weist einen geringen positiven Effekt auf die Partizipationsbereitschaft auf. Wer mehr über Politik weiß, äußert eher die Bereitschaft zu partizipieren.

Mädchen verfügen in dieser Studie über weniger schulisches politisches Wissen und äußern auch weniger Bereitschaft, sich politisch zu beteiligen, obwohl sie eine höhere Partizipationserfahrung aufweisen als Jungen. Schüler\*innen mit Migrationshintergrund unterscheiden sich in ihrem Wissensstand von ihren Mitschüler\*innen ohne Migrationshintergrund. Sie äußern weniger Bereitschaft zu partizipieren. Der geringe positive Effekt auf die Partizipationserfahrung ist kaum interpretierbar. Das kulturelle Kapital in Form der zu Hause vorhandenen Bücher hat wie in allen anderen Studien positive Effekte auf das politische Wissen sowie auf die beiden Partizipationskonstrukte (Grobshäuser & Weißeno, 2019).

Offen ist nicht nur in dieser Studie, ob ein Beitrag der Partizipation zur Aufklärung des schulbezogenen Fachwissens angenommen werden kann. Es gibt bisher keinen empirischen Beleg zu dieser Frage im schulischen Kontext mit Klasseneinflüssen (Biedermann, 2006). Weißeno und Landwehr (2018) konnten in einer Studie mit 14-jährigen Realschülern zeigen, dass sich Partizipationserfahrung unter Kontrolle des Wissens zwar noch auf die Partizipationsbereitschaft auswirkt. Es zeigt sich aber entgegen der Erwartungen kein Effekt der Partizipationserfahrung auf das Wissen. Bei Landwehr (2017) wirkt sich bereits erfolgte Partizipation geringfügig sowohl auf politisches Wissen als auch auf Partizipationsbereitschaft bei 15/16-jährigen Real- und Gymnasialschülern aus. Das politische Wissen wirkt sich in einer weiteren Studie von Weißeno und Landwehr (2018) sehr viel stärker auf die Partizipationsbereitschaft aus. Hinsichtlich der politischen Partizipation sind wegen der hier eher kleinen Effekte keine zu großen Erwartungen an den Politikunterricht gerechtfertigt, weil offenbleiben muss, wie viele der Schülerinnen und Schüler sich tatsächlich politisch beteiligen werden.

## 5 Ausblick

Das Ziel einer empirischen Überprüfung der politikdidaktischen Theoriebildung durch systematische Untersuchungen wird für das Wissen und das Selbstkonzept verfolgt. Die Ergebnisse sind wie erwartet erste Belege dafür, dass ein positives Selbstkonzept mit der Kompetenzerfahrung, die ein größeres Wissen beinhaltet, einhergeht. Die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Begabungen hängt nach den vorliegenden Ergebnissen mit der kognitiven Leistung zusammen. Erfolge und Misserfolge wirken sich auf das Wissen über eigene Stärken und Schwächen aus. Die eigene Leistungsfähigkeit ist ein wichtiger Prädiktor für den Erfolg und das Kompetenzerleben im Politikunterricht.

Die normativen Erwartungen der Politikdidaktik an die Partizipation sind wahrscheinlich zu hoch. Bei der Partizipation wird wie auch in der internationalen Diskussion viel mit Überzeugungen argumentiert. Der Zugang, Partizipation sowohl rückblickend als Partizipationserfahrung und zukunftsgerichtet als

Partizipationsbereitschaft zu betrachten, wurde gewählt, um Aussagen zu den Thesen der Politikdidaktik treffen zu können. Als Ergebnis wird sichtbar, dass tatsächliche Partizipation im Jugendalter nicht weit verbreitet ist und die Annahmen der Politikdidaktik hierzu nicht bestätigt werden können. Es haben sich vermutlich aufgrund fehlender politischer Mitwirkungsmöglichkeiten bei den Schülern noch keine Muster der Beteiligung entwickelt. Bisher scheint die Partizipationserwartung keine dienende, resultierende oder unterstützende Funktion im Lernprozess einzunehmen.

Deshalb ist nicht unbedingt davon auszugehen, dass Partizipation zur Aufklärung schulischer Leistung theoretisch oder empirisch beiträgt. Politisches Handeln scheint eher eine von der Leistung unabhängige Erwartung an den Politikunterricht zu sein. Der spezifische Auftrag des Politikunterrichts ist in diesem Punkt zu schärfen. Wenn man aber berücksichtigt, wie wenig die Schülerinnen und Schüler insgesamt partizipieren, sollte hervorgehoben werden, dass Partizipationserfahrung einen Einfluss auf Partizipationsbereitschaft hat. Es stellt sich die Frage nach der Vergleichbarkeit der Konstrukte über die Studien hinweg, da sie Partizipationserfahrung teilweise unterschiedlich operationalisieren. Ein weiterer einschränkender Effekt könnte an der Robustheit der Daten wegen der geringen Fälle mit Partizipationserfahrung liegen. Andererseits ergeben die Studien ein argumentatives Bild, da die Ergebnisse beim Zusammenhang von Partizipationserfahrung und Wissen bisher nicht wesentlich voneinander abweichen (Grobshäuser & Weißeno, 2019).

Kompetenztests reichen nicht aus, um die Qualität des Unterrichts zu verbessern (Weißeno et al., 2017). Bezogen auf den Fokus des Politikunterrichts selbst wird die Zukunft zeigen, ob die Implementation der Kompetenzorientierung nach dem Modell der Politikkompetenz in die Praxis des Unterrichts gelingt. Abgesehen von Einzelinitiativen ist die Implementation bisher nicht geplant. Es fehlt noch an Akzeptanz, weil die Kultusminister der Länder bisher keine Leistungsvergleiche im Fach Politik auf der Agenda haben. Der Ansporn zur Veränderung fehlt. Ohne begleitende Reformmaßnahmen in der Aus- und Fortbildung werden die empirischen Ergebnisse wirkungslos bleiben. Dies, obwohl die Lernraten im Politikunterricht bisher nicht befriedigend sind. Erfolge können sich hier allerdings erst langfristig zeigen (Köller, 2018).

## Literatur

- Abs, H. J., Roczen, N. & Klieme, E. (2007). *Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. DOI 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Baumert, J. (2016). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 215–253. DOI 10.1007/s11618-016-0704-4
- Baumert, J., Becher, M., Cortina, K., Köller, O., Kropf, M. & Maaz, K. (2016). Die Entwicklung des politischen Interesses und des Selbstkonzepts vom Jugend- bis in das Erwachsenenalter. In A. Schippling, C. Grunert & N. Pfaff (Hrsg.), *Kritische Bildungsforschung* (S. 323–352). Opladen,.
- Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation – Patentrezept politischer Identitätsfindung?* Münster [u. a.]: Waxmann.
- Bos, W. (2010). *IGLU 2006 – Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Delli Carpini, M. X., & Keeter, S. (1996). *What Americans Know about Politics and Why It Matters*. New Haven: Yale University Press.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißenö, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. DOI 10.1007/978-3-658-00785-0
- Gabriel, O. W. (2013). Politische Partizipation. In J. W. van Deth & M. Tausendpfund (Hrsg.), *Politik im Kontext: Ist alle Politik lokale Politik? Individuelle und kontextuelle Determinanten politischer Orientierungen* (S. 381–411). DOI 10.1007/978-3-531-19249-9\_14
- Goll, T., Richter, D., Weißenö, G. & Eck, V. (2010). Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In G. Weißenö (Hrsg.), *Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 21–48). <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/53461>
- Grobshäuser, N., & Weißenö, G. (202). Does Political Participation in Adolescence Promote Knowledge Acquisition and Active Citizenship? A Study with 14-Year-Old Pupils in Germany. *Education, Citizenship and Social Justice* (angenommen).
- Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern. Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps*. DOI 10.1007/978-3-658-18392-9
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. ... & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft*, 11–29.
- Köller, O. (2018). Kompetenzorientierung und Lehrerprofessionalisierung. In S. Manzel & M. Oberle, (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 57–70). DOI 10.1007/978-3-658-16889-6\_6
- Landwehr, B. (2017). *Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht. Eine Interventionsstudie*. DOI 10.1007/978-3-658-16507-9
- Manzel, S. & Weißen, G. (2017). Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In M. Oberle & G. Weißen (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik* (S. 59–86). DOI 10.1007/978-3-658-07246-9\_5
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, Stability, and Development of Young Children's Self-Concepts: A Multicohort-Multioccasion Study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053. DOI 10.2307/1132361
- Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2002). *Beurteilung der Modellgüte von Strukturgleichungsmodellen*. Arbeiten aus dem Institut für Psychologie, Heft 4. Frankfurt a. M.: Goethe Universität.
- Schulz, W., Ainley, J., & Fraillon, J. (2011). *ICCS 2009 – Technical Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Solhaug, T. (2006). Knowledge and Self-efficacy as Predictors of Political Participation and Civic Attitudes: with relevance for educational practice. *Policy Futures in Education*, 4(3), 265–278. DOI 10.2304/pfie.2006.4.3.265
- Weißen, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53462-3>
- Weißen, G. & Eck, V. (2013). *Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz*. Münster/New York: Waxmann.
- Weissen, G., & Landwehr, B. (2015). Knowledge about the European Union in political education. What are the effects of motivational predispositions and cognitive activation? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2/3), 413–432.
- Weißen, G., Götzmann, A. & Weißen, S. (2016). Politisches Wissen und fachspezifisches Selbstkonzept von Grundschüler/-innen. In K. Mayr-Keiler, G. Örley, I. Plattner & J. Juen-Kretschmer (Hrsg.), *transfer Forschung <> Schule*, (Band 2, S. 162–172). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Weißeno, G. (2017). Politikdidaktische Theoriebildung – eine wissenschaftstheoretische Orientierung. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik – Theorie und Empirie* (S. 1–16). DOI 10.1007/978-3-658-07246-9\_1
- Weißeno, G., Köhle, N., Schmidt, A., Weißeno, S. & Landwehr, B. (2017). Sind die Lernumgebungen im Politikunterricht lernförderlich? Eine Studie zu den Tiefenstrukturen. In P. Mittnik (Hrsg.), *Empirische Einsichten in der Politischen Bildung* (S. 9–21). Innsbruck: StudienVerlag.
- Weißeno, G. (2018). Politikdidaktik als Wissenschaftsdisziplin. In G. Weißeno, R. Nickolaus, M. Oberle & S. Seeber (Hrsg.), *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 21–37). DOI 10.1007/978-3-658-18892-4\_2
- Weißeno G. & Landwehr B. (2018). Politische Partizipation, Selbstkonzept und Fachwissen: Ergebnisse einer Studie. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie* (S. 175–190). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-18933-4\_12
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.